

# PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO PROFISSIONAL ESPECÍFICO? - DIFERENTES PERSPETIVAS SOBRE A REALIZAÇÃO DE INVESTIGAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL

Maria Pacheco Figueiredo | mfigueiredo@esev.ipv.pt  
Escola Superior de Educação e CI&DETS, Instituto Politécnico de Viseu

## Resumo

Ser professor é uma profissão intrinsecamente ligada ao conhecimento. Reconhecendo que a centralidade da epistemologia da prática profissional para a profissionalidade (Roldão, 2005a; Tardif, 2000) não permite escamotear debates diversos sobre a natureza do conhecimento em causa, focamos a nossa atenção menos sobre as características desse corpo de conhecimento e mais sobre o papel dos professores relativamente à sua produção. Zeichner (2008) destacou o progresso verificado no reconhecimento do potencial do conhecimento produzido por práticos para a investigação em educação, para a formação de professores e para a política educativa, lamentando que esse conhecimento seja ainda marginalizado. Com a habilitação docente situada ao nível do 2.º ciclo (mestrado), reafirmam-se leituras de reconhecimento de legitimação da investigação produzida pelos professores e de expectativa de aumento dessa produção, afirmadas relativamente à transição de bacharelato para licenciatura (Roldão, 2002). Pretendemos contribuir para este debate apresentando dados de um estudo sobre a variação existente nos cursos de formação inicial acerca do papel da investigação quer na formação quer na profissão futura. Os dados foram recolhidos no âmbito das anteriores licenciaturas em educação de infância, mas mantém-se a sua relevância para o debate em torno das expectativas formativas relativas à dimensão investigativa nos cursos de formação de professores. Confrontaremos perspetivas de: a) futuros educadores de infância, recolhidas através de questionários com questões abertas, e b) docentes dos cursos, recolhidas através de entrevistas semiestruturadas. A recolha foi realizada em duas das dez instituições de ensino superior público identificadas como exigindo um trabalho de investigação no ano final do curso. Encontrou-se consenso entre estudantes e docentes sobre a importância da investigação como parte do trabalho docente, reconhecendo-se contributos para a qualidade do mesmo. A diversidade de argumentações para justificar a relação investigação-profissão alinha-se com perspetivas existentes na literatura. Realça-se a ausência, ao nível das razões expressas pelos participantes, da produção de conhecimento profissional específico, associado à afirmação da profissionalidade, relevante tendo em conta que um estatuto de profissionalismo exige um conhecimento profissional que sustenta a afirmação e a distinção social da profissão (Rodrigues, 2002). Para a discussão dos resultados mobilizou-se a complexa relação entre profissionalização docente e produção de conhecimento profissional (Cochran-Smith & Lytle, 2009a; Diniz-Pereira & Zeichner, 2008), assim como resultados de estudos em contextos europeus que abordaram temáticas semelhantes.

**Palavras-chave:** formação de professores, educação de infância, professor investigador, conhecimento profissional docente, ensino superior

## **Produção de conhecimento profissional específico por professores investigadores**

Ser professor é uma profissão intrinsecamente ligada ao conhecimento. Desde a legitimação da própria função social via domínio de um saber restrito, que Roldão desmonta em vários textos (Roldão, 2005a, 2005b, 2007), à centralidade da questão do saber profissional para o processo de profissionalização dos professores (Alarcão, 2001; Nóvoa, 1987; Tardif, 2000), a perspetivação da profissão de professor implica sempre o conhecimento que sustenta e legitima a sua função profissional. Nas profissões a que se reconhece um estatuto de profissionalidade plena (médicos, engenheiros, arquitetos, entre outros), podemos identificar a posse de um saber próprio, distinto e exclusivo do grupo que o partilha, produz e faz circular, que é reconhecido e que faz parte da sua distinção e legitimação social e profissional (Rodrigues, 2002). No entanto, o conhecimento profissional é considerado o “elo mais fraco” da profissão docente (Roldão, 2005c), aquele em que importa investir como alavanca capaz de reverter o descrédito, o desânimo, o escasso reconhecimento – fatores repetidamente identificados na investigação sobre professores e desenvolvimento profissional (Roldão, 2005a).

Na superação de uma visão restrita e redutora do saber do professor limitado ao saber conteudinal que ensina, encontramos diferentes conceptualizações do conhecimento profissional específico no qual, segundo Roldão (2007), se podem identificar caracterizadores que funcionam como “agregadores e fatores de distinção do conhecimento profissional docente” (p. 100): natureza compósita, capacidade analítica, natureza mobilizadora e interrogativa, meta-análise, e comunicabilidade e circulação.

Partimos, assim, do pressuposto da absoluta centralidade do conhecimento profissional como fator decisivo da distinção profissional, na fase da evolução histórica da profissão que se atravessa, claramente marcado pela tensão entre o salto para um nível mais consistente de profissionalidade ou o risco de recuo para situações de proletarização e funcionarização reforçadas (Apple, 1997, cit. por Roldão, 2007). Alarcão afirmava mesmo, em 1998 (citada por Alarcão, 2001, p. 8), que a consciencialização, pelos professores, da especificidade do seu conhecimento profissional representa um momento incontornável na história universal da construção da profissão docente, que a autora adiciona aos quatro delimitados por Nóvoa (1987).

As recentes alterações na formação requerida para o desempenho da profissão professor, particularmente sentidas nos níveis da educação básica, bem como os

princípios sistematizados pela Comissão Europeia para a qualidade da formação dos professores (Comissão Europeia, 2005), situam com clareza a importância de uma qualificação superior dos professores e correspondente expectativa de elevado nível do seu conhecimento, destacando igualmente a sua condição de *lifelong learners*, o que implica, como nos recorda Roldão, que se encontram vinculados, pela natureza profissional do seu trabalho, ao imperativo da atualização e construção permanentes de conhecimento (2007).

Reconhecendo que a centralidade da epistemologia da prática profissional para a profissionalidade (Roldão, 2005a; Tardif, 2000) não permite escamotear debates diversos sobre a natureza do conhecimento em causa, focamos a nossa atenção menos sobre as características desse corpo de conhecimento e mais sobre o papel dos professores relativamente à sua produção. Zeichner (2008) destacou o progresso verificado no reconhecimento do potencial do conhecimento produzido por práticos para a investigação em educação, para a formação de professores e para a política educativa, lamentando que esse conhecimento seja ainda marginalizado. Com a habilitação docente situada ao nível do 2.º ciclo (mestrado), reafirmam-se leituras de reconhecimento de legitimação da investigação produzida pelos professores e de expectativa de aumento dessa produção, afirmadas relativamente à transição de bacharelato para licenciatura (Roldão, 2002).

Se a ideia dos professores como investigadores não é nem consensual nem amplamente aceite – sendo contestada quer a viabilidade dos docentes se envolverem em processos de investigação quer a qualidade ou cientificidade do conhecimento produzido – também não é nova nem recente. A conceptualização da profissão docente tem sido teorizada por diferentes autores em estreita relação com a prática de investigação, pelo menos desde o início do século XX. Em texto anterior destacámos três ênfases na investigação como a) uma estratégia de apoio ao desenvolvimento profissional e à resolução de problemas concretos da atividade docente, ou como b) requisito para um consumo crítico de investigação que permita a sustentação de decisões pedagógicas, ou ainda como c) suporte para uma atitude reflexiva e questionadora da sua prática docente que permita aos professores geri-la segundo processos de pesquisa (Figueiredo, Roldão, & Portugal, 2009). Estas três formas de conceber a realização de investigação pelos professores que são atualmente reconhecidas desvalorizam, no entanto, o conhecimento produzido.

Zeichner (2008) desocultou esta situação recentemente, afirmando que, apesar do muito progresso verificado no reconhecimento do potencial do conhecimento

gerado/produzido por práticos para a Investigação em Educação, para a formação de professores e para a política educativa, esse conhecimento é ainda marginalizado e, se chega a ser reconhecido como fonte de conhecimento, é-lhe sempre atribuído um estatuto secundário. Neste modelo dominante, a investigação produzida pelos professores é desenvolvimento profissional e não produção de conhecimento, conclui, embora “the continued divide between practitioner and academic research and the second class status for practitioner research is hurting the quality of educational research, teacher education and professional development, and educational policymaking” (Zeichner, 2008, p. 4).

Noutra perspetiva sobre a relação entre professores e investigação, assume-se precisamente a relevância educativa do conhecimento produzido pelos próprios professores (Alarcão, 2001; Cochran-Smith & Lytle, 1993, 2009b; Lüdke & Cruz, 2011; Lunenberg, Ponte, & Ven, 2007), associada à maior sensibilidade e capacidade de resposta aos novos modos de produção de conhecimento, por estar mais alinhada com a resolução de problemas. Destaca-se ainda a importância da produção de conhecimento para a construção de uma profissionalidade docente que implica a posse e produção de um saber específico para o desempenho dessa função (Krejsler, 2005; Rodrigues, 2002; Roldão, 1998).

### **Descrição do estudo**

A preocupação que norteou o estudo prende-se com a cartografia da diversidade de conceções, quer das instituições de formação quer dos alunos, sobre o papel da investigação nos processos em que se encontram envolvidos e no perfil do profissional, considerando que a formação de professores, tanto no seu papel de preparação para o desempenho da profissão, logo espaço de construção de conhecimento profissional, como enquanto marco importante no processo de profissionalização (M. T. Estrela, 1999), é um contexto importante, embora não exclusivo, para a socialização dos professores na profissão e para a construção da sua identidade profissional. Esta preocupação corporizou-se na questão de investigação: que formas distintas de conceber o papel atribuído às práticas de investigação para a construção de conhecimento profissional dos educadores de infância são identificáveis em contextos de formação inicial? Por forma a clarificar algumas dimensões desta questão geral, definiram-se os seguintes objetivos: a) caracterizar as práticas de formação em investigação, ou dimensão investigativa, nos cursos de licenciatura em Educação de Infância de Portugal, b) analisar as

características de que se reveste a investigação produzida no âmbito dos cursos de licenciatura em Educação de Infância, nas instâncias metodológica, conceptual e substantiva, e c) cartografar as formas qualitativamente distintas de experienciar e compreender o papel da investigação na ação profissional expressas por formadores e formandos de Educação de Infância. Este artigo apresenta dados referentes ao terceiro objetivo.

### **Contexto do estudo: estratégia de amostragem**

O estudo decorreu em duas fases: a primeira analisou, a nível nacional, planos de estudo e programas de disciplinas, tendo em vista o objetivo de caracterizar a dimensão investigativa na formação inicial de educadores de infância. Dos resultados obtidos, identificaram-se duas instituições como contextos para os dois objetivos seguintes que corporizam a segunda fase. Descrevemos, de seguida, a seleção das duas instituições esclarecendo o processo de amostragem deliberado ou intencional (Miles & Huberman, 1994), com uma abordagem que combinou vários critérios de amostragem no que Patton designa por estratégia de combinação ou mista (1990, p. 181). O primeiro critério considerado, a existência de trabalho de investigação no ano final de formação, aproxima-nos da estratégia de amostragem de intensidade (Patton, 1990), na medida em que dá relevância a casos com elevado potencial de informação pela forma destacada como o fenómeno em estudo se manifesta, sem se tratarem de casos extremos. Para a aplicação deste critério, utilizámos a informação recolhida na primeira fase do estudo que nos destacou as instituições em que se verificava a solicitação de um trabalho final com características de investigação. Para a fase seguinte de seleção, foi considerada a conveniência (Patton, 1990), em termos de disponibilidade das instituições para participar no estudo. No resultado da ponderação dos vários critérios, encontrámos as duas instituições mais adequadas à realização do estudo. Analisando o perfil de ambas, destaca-se como positivo e relevante que nos permitissem incorporar uma instituição de cada um dos subsistemas de ensino superior que oferecem formação em educação de infância: universitário e politécnico, e que em ambas existisse uma coordenação/direção de curso estável e profundamente ligada à área da educação de infância e ao curso e seu funcionamento.

### **Procedimentos do estudo: produção e análise de dados**

Em cada instituição, após os procedimentos de acesso ao campo, solicitou-se aos alunos finalistas do ano letivo 2008/09 a resposta a um questionário, sobre as suas experiências e perspetivas acerca de investigação na formação de professores e em

relação à profissão de educador de infância. Durante o ano letivo 2009/10, último ano de existência da Licenciatura em Educação de Infância, realizaram-se entrevistas aos diretores/coordenadores de ambos os cursos e a dois docentes envolvidos na orientação de trabalhos finais com características de investigação, resultando em três entrevistas por instituição, seis no total. Os dados, embora referidos a dois contextos de formação, confluíram no corpus destinado a análise sobre as formas qualitativamente distintas de conceptualizar a relação entre investigação e profissão, não se constituindo em descrições específicas das instituições.

#### **- questionário aos alunos**

Com vista à apreensão das concepções dos formandos sobre o papel e importância da investigação para a profissão, foi mobilizado um questionário de administração direta construído para o efeito. O questionário apresenta cinco partes, correspondendo a um bloco de dados de identificação e quatro blocos de inquirição. Inclui questões abertas e fechadas, que solicitam aos respondentes que descrevam experiências e expressem significados e opiniões de forma distinta. Surgem inicialmente as questões abertas e no final as questões fechadas. Procurou-se, desta forma, ir contextualizando os respondentes nos propósitos do estudo, permitindo a expressão livre das suas opiniões antes de apresentar opções formatadas.

Com o questionário procurou-se aceder ao modo de cada participante experienciar o fenómeno em estudo, ao relato do sentido conferido a essa experiência, entendida não como uma representação mental mas como “a way of being aware of something” (Marton, 1994, p. 4), que corresponde a uma unidade interna proveniente de uma relação indestrinçável entre um sujeito e um objeto não independentes (Marton, 1981, 1988, 1994; Marton & Booth, 1997). Adotámos a preocupação com a contextualização dos tópicos do questionário em contextos concretos e próximos da experiência do sujeito (Adawi, Berglund, Ingerman, & Booth, 2001; Marton & Booth, 1997) que permitam desencadear a descrição dessa experiência. Nesse sentido, a inquirição, depois de duas questões curtas de identificação, concretiza-se, no primeiro bloco, num conjunto de questões que procura situar o questionamento na experiência de investigação recente desenvolvida pelos respondentes. Tratando-se de alunos em final de processo formativo, na transição da condição de estudante para a de licenciado, logo educador de infância, associaram-se questões contextualizadas à formação inicial com questões referentes ao contexto do futuro desempenho profissional. Este primeiro bloco, designado por “experiência de investigação” proporcionou respostas sobre a forma de experienciar o processo e as perspetivas

acerca da investigação na formação e no projetado percurso profissional dos próprios formandos.

O bloco seguinte, “investigação e educação de infância”, deixa o contexto mais próximo dos respondentes, colocando questões mais abstratas e distantes da experiência dos alunos, nomeadamente questionando sobre a profissão. Neste bloco associaram-se duas questões abertas a duas questões fechadas. As duas questões fechadas solicitam aos respondentes que situem o conjunto de áreas de competência dos educadores de infância em quatro níveis de centralidade/ exterioridade à profissão e de presença no quotidiano de um profissional. O quarto bloco volta a distanciar-se da experiência dos formandos, e retoma a opção de questões fechadas, indagando sobre a responsabilidade e relevância na produção de “conhecimento profissional” para educadores de infância, apresentando um formato de alternativa de escolha múltipla.

Finalmente, o quinto bloco aborda a “importância da investigação”, referindo-se à realização de investigação por educadores de infância. Depois de se situarem numa de duas alternativas – é ou não importante um/a educador/a de infância saber investigar – os formandos encontravam, caso tivessem respondido afirmativamente, 10 opções para escolherem as cinco que concretizassem essa importância. Tinham ainda a possibilidade de introduzirem a sua própria resposta na opção 11.

O questionário termina com um espaço aberto para inscrição de comentários sobre o estudo ou sobre o próprio questionário e os contactos da autora para qualquer esclarecimento, além do reafirmar dos agradecimentos.

Em termos de administração do questionário, optou-se por realizar a recolha o mais próximo possível do final do ano letivo, situando a recolha na transição de formando para profissional, mas tendo ainda a facilidade de reunir o máximo de alunos possível. Os tempos de preenchimento não excederam os 30 minutos previstos, tendo havido preenchimentos mais rápidos. No conjunto das duas instituições, obtiveram-se 42 questionários preenchidos de entre os 60 finalistas do ano letivo em que se recolheram os dados.

#### **- entrevistas aos professores**

As entrevistas individuais destinaram-se à obtenção de informação detalhada sobre a forma como em cada curso as questões da investigação eram perspectivadas, considerando-se a experiência do coordenador ou diretor de curso e de docentes envolvidos na supervisão de trabalhos de investigação realizados pelos formandos. A

opção por entrevistar estes atores de entre os vários docentes que participam na formação decorreu da sua relevância e proximidade aos processos que contextualizam a produção de conhecimento através de processos de investigação por parte dos alunos – no caso dos professores – e da necessidade de registar uma perspetiva mais abrangente sobre a formação oferecida, sua organização e justificação – no caso do coordenador/diretor de curso. Tratando-se de um estudo com objetivos de caracterização da variação, e não um estudo de caso das instituições, o modo de cada sujeito experienciar o papel da investigação assumido no curso constituía, portanto, o objeto de estudo focado com vista à análise da variação entre os distintos modos de o conceptualizar.

Ao invés de confrontar os entrevistados com uma situação artificial, próxima dos propósitos da investigação mas distante dos quadros de referência e experiência concreta dos sujeitos, optámos por interrogações referentes a contextos que emergiam das próprias práticas profissionais dos docentes, situando a inquirição nesses contextos promovendo familiaridade e significado às questões. Pretendeu-se, neste sentido, fazer reportar as descrições dos inquiridos às tarefas mais próximas que desenvolveram ou que se encontravam a desenvolver no âmbito da orientação de trabalhos de investigação, para os docentes, e de criação e coordenação do curso, para os diretores/coordenadores do curso, recorrendo-se, no caso destes, à distinção entre a Licenciatura e a formação suportada pelo Regime de Habilitação para a Docência (Decreto-Lei 43/2007, de 22 de fevereiro) como elemento desencadeador de reflexão.

O propósito de manter focalizado o fenómeno ao longo de toda a entrevista, assim como o de apresentar um contexto de referência coerente, justificam a opção por entrevistas semiestruturadas, sustentadas pela elaboração de um guião que procurava assegurar a relevância da informação recolhida para os objetivos do estudo e a exploração das situações passíveis de fornecerem informação relevante. Na elaboração do guião, foi decidido manter as questões num formato aberto, por forma a que fossem os próprios entrevistados a selecionar os aspetos que consideravam relevantes, visto que as dimensões por que optam veiculam uma fonte de informação importante ao revelarem aspetos da estrutura de relevância individual (Bowden, 1996). O guião constava de tópicos, nalguns casos associados a possíveis questões, abertas a reformulações no decorrer da situação concreta de entrevista, derivados dos objetivos do estudo.

Para a análise de conteúdo temática ou categorial, seguimo-nos pelas etapas ou operações de uma análise de conteúdo referidas por Esteves (2006) e Vala (1986), assim como à leitura mais intensiva de Bardin (1994) e de Tesch (1990).

A etapa de constituição do corpus de análise foi orientada pelas questões metodológicas e teóricas, como indicado por Vala (1986). As regras de exaustividade, homogeneidade e pertinência (Bardin, 1994) presidiram à constituição do corpus. O processo de categorização, como tarefa de redução da complexidade que potencia a apreensão e de atribuição de significado, foi a operação seguinte através da qual os dados foram classificados e reduzidos, após terem sido considerados como pertinentes. Procedeu-se, assim, a uma transformação dos dados brutos que “por recorte, agregação, enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo” (Bardin, 1994, p. 103). Em termos de segmentação, ou recorte, as unidades de registo consideradas foram semanticamente delimitadas (Vala, 1986, p. 114), mantendo-se a ideia expressa pelo produtor do discurso. Identificou-se cada segmento em termos de tópico abordado. Não foi adotada nenhuma regra quanto à extensão dos segmentos: a delimitação das unidades de registo apenas teve em conta a possibilidade do segmento manter o seu significado fora do contexto original.

A existência de dimensões sobre as quais interessava obter informação não impediu que a criação das categorias seguisse um procedimento aberto (Esteves, 2006), em que as categorias emergiram do próprio material, num processo indutivo que partiu dos dados para uma classificação passível de lhes ser adequada. Cada unidade de registo foi sendo confrontada com as restantes e com as categorias provisórias, primeiro em termos de tópico focado, depois em termos do conteúdo expresso, procurando-se em ambos os momentos a diferenciação e a semelhança. O critério de categorização mobilizado foi semântico (Bardin, 1994). A categorização manteve-se provisória, considerada instável, até todo o material ter sido analisado e o sistema de categorias revisto. Estabeleceu-se, assim, um percurso interativo e iterativo entre o material recolhido e as categorias, presidido por operações de contínua comparação e saturação, que implicou que após leituras e apreciações sucessivas, se considerou a análise terminada quando não se identificou mais informação relevante no corpus de análise.

Para explicitar os critérios de atribuição dos registos selecionados a uma determinada categoria, as categorias foram sendo definidas através de “um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (Vala, 1986, p. 111), o que exigiu também

a delimitação das suas fronteiras. Apenas no final da operação, foi estabelecido o título conceptual de cada categoria. Para tal, foram analisados todas as unidades incluídas em cada categoria, a nível de tópico, identificando-se e sistematizando-se o conteúdo presente nesse agrupamento de registos, confrontado com o termo-chave e indicadores anteriormente indicados e o enquadramento teórico do estudo. No estabelecimento das categorias finais, foram tidos em conta os princípios de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência em relação ao material analisado e ao estudo, objetividade e fidelidade na categorização dos diferentes segmentos e produtividade (Bardin, 1994).

Tendo em conta os objetivos do estudo, importava apreciar a frequência com que determinadas categorias ocorreram, pelo que se procedeu a uma análise de ocorrências, envolvendo a contabilização de frequências com uma unidade de contagem referida à instituição de formação. Procedeu-se também à determinação do peso relativo das diversas categorias no conjunto dos dados, analisando as unidades de registo agrupadas nas diferentes categorias.

### **As perspetivas dos alunos e dos professores**

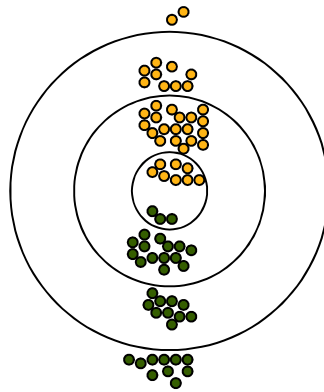
Para a apresentação dos dados, optou-se por destacar dois aspetos sobre os quais se combina a perspetiva de alunos e professores: a importância e centralidade da investigação para a) a profissão de educador de infância e b) na formação inicial de professores, discutindo-se seguidamente as conceções caracterizadas.

#### **Importância da investigação para a profissão**

Quando questionados diretamente sobre a importância da investigação para o profissional de educação de infância, a totalidade dos alunos respondeu positivamente, afirmando a necessidade de saber realizar investigação. A justificação para esta necessidade varia, no entanto. Das 10 opções apresentadas, das quais podiam escolher 5, a opção que recolheu maior consenso foi o desenvolvimento de uma prática reflexiva (39 de 42), seguida da possibilidade de estudar profundamente os tópicos de ensino, como parte da preparação da ação profissional (32 de 42). Uma terceira alternativa recolheu uma percentagem ainda significativa: o desenvolvimento da própria prática através da sua análise e reformulação (30 de 42). No extremo oposto, das opções menos escolhidas, encontramos como argumentos para o educador de infância saber investigar: o modelar e apoiar os projetos de investigação das crianças (9 de 42), a produção de conhecimento profissional em educação de infância (9 de 42) e a colaboração em projetos de investigação (4 de 42). Perante a

questão colocada de forma aberta, as respostas distribuem-se de forma mais vincada, não se encontrando categorias que reúnam mais do que um quarto de respondentes. Assim, saber investigar como forma de conseguir lidar com a complexidade associada a um mundo em mudança, situações fluídas e uma percepção do conhecimento como mutável foi a categoria mais expressiva (11 de 42). As duas categorias que se aproximaram referem-se mais proximamente à ação profissional do educador de infância: o acesso ao saber necessário para ensinar, em termos de preparação científica dos conteúdos (9 de 42), já referido na questão fechada, e a fundamentação e rigor científico das decisões pedagógicas (8 de 42). A ideia de atualização, traduzível por desenvolvimento profissional (6 de 42), e a de reflexividade (5 de 42) surgem também referidas pelos respondentes, embora sem explicitação do papel a desempenhar pela investigação nesses processos mais amplos. O mesmo sucede com a última categoria definida, a capacidade de dar resposta às crianças no trabalho desenvolvido (5 de 42).

Na figura 1, é possível analisar a distribuição das respostas sobre a centralidade da investigação para a profissão de educador de infância (a amarelo), verificando-se que cerca de 71% dos respondentes situou a investigação perto do núcleo da profissão (21% no centro, 50% no círculo seguinte). As respostas sobre a presença da investigação no quotidiano de um educador de infância apresentam uma distribuição distinta. Se 46% das respostas situam a investigação perto do centro do dia-a-dia do profissional, uma igual percentagem de respondentes optou por afastar a posição um a dois níveis em relação à resposta anterior. Encontramos, pois, 27% de respostas que colocam a investigação no exterior do quotidiano do educador de infância. Os restantes 54% mantiveram a investigação no mesmo círculo quer quando apreciavam a sua centralidade na profissão quer quando consideravam a sua presença no quotidiano do educador de infância.



**Figura 1:** Distribuição das respostas sobre a centralidade da investigação para a profissão de educador de infância (amarelo) e no cotidiano de um educador de infância (verde)

A perspectiva dos professores sobre a relação entre investigação e a profissão de educador de infância é consensual: não se pode ser professor sem investigação, representando uma dimensão sempre presente na profissão em qualquer nível de escolaridade.

#### **Importância da investigação na formação inicial**

Em termos da apreciação da relação entre investigação e contexto de formação inicial, os alunos expressam, novamente, uma opinião coerente e positiva, concordando que é importante que exista formação em investigação na formação inicial de professores (42 de 42). As razões para esta valorização, quando questionada em abstrato, focam-se em dois aspetos: o valor formativo da investigação (38 de 42) e a preparação para o futuro desempenho profissional (30 de 42). Especificando a questão à experiência própria de realização de investigação, surgem argumentos mais detalhados que descrevem os ganhos formativos perspectivados no final do processo desenvolvido. O desenvolvimento da capacidade investigativa (21 de 42) e de ferramentas de pensamento (15 de 42), assim como a construção de uma atitude de investigação em relação à prática (14 de 42), distribuem entre si as respostas mais expressivas. Representam, ainda, dimensões que não se esgotam na experiência de investigação vivida pois são projetáveis no futuro profissional do aluno. Uma quarta categoria de respostas agrega ideias focadas no conhecimento aprofundado do assunto conquistado (12 de 42). O destaque ao conhecimento construído através da investigação, e desta como forma de garantir a preparação em termos de acesso e domínio de conhecimentos, surgira já no bloco de análise anterior. A ideia de investigação aqui subjacente merece ser analisada pois remete mais facilmente para a ideia de pesquisa e de revisão de literatura do que para a ideia de produção de conhecimento através de processos empíricos. No estudo exploratório fora já

assinalada esta predominante concepção de investigação como restrita ao acesso a informação já existente (Figueiredo & Roldão, 2008). Três categorias reuniram um número pouco significativo de respostas, mas trazem variação ao leque de ideias sobre a relação entre investigação e formação inicial. Encontrámos, assim, referência ao benefício emocional e/ou pessoal (4 de 42), à investigação como forma de afirmar o valor da educação pré-escolar (1 de 42) desocultando o trabalho realizado (1 de 42) e tornando o investigador capaz de contribuir para discussões sobre política educativa (onde a voz do educador faz falta) (1 de 42).

As respostas dos professores concordam com o carácter essencial da formação em investigação na formação inicial, sendo referido que se deveria tratar de algo «normal», uma vez que a investigação é parte do ser professor, servindo de dispositivo de garantia de qualidade, mas também pela sua importância para o bem-estar profissional. À semelhança do formato de questionamento aos alunos, procurou-se que os professores se centrassem na sua experiência de investigação na formação inicial, do ponto de vista da orientação e supervisão dos processos desenvolvidos pelos alunos. Indagámos, assim, sobre os propósitos assumidos pelos docentes relativamente ao trabalho de investigação realizado pelos alunos.

O consenso sobre a importância dilui-se quando se trata dos argumentos que o sustentam. Se uma atitude investigativa é referida frequentemente (3 de 6), os detalhes que a corporizam variam entre rigor, questionamento, capacidade crítica e defesa contra «tomar por garantido» ou rotina na prática. No mesmo sentido, é referida a importância da investigação para permitir que os futuros profissionais aprendam a partir da própria prática (2 de 6). Existe ainda a visão de que experienciar processos de produção de conhecimento se justifica na formação inicial pelo contributo potencial em termos de promover a capacidade de enfrentar desafios, descritos como “o desconhecido”, ou seja, próximos da ideia de imprevisibilidade que Dewey, Zeichner e Schön, por exemplo, associam à profissão docente, permitindo ao futuro educador de infância argumentar e defender as suas decisões (3 de 6). Um terceiro grupo de ideias centra-se em torno da ideia de conhecimento profissional, argumentando-se que, através da investigação na formação inicial, os alunos compreendem a complexidade do conhecimento profissional, alterando o pensamento planificador de uma busca restritiva sobre as atividades a desenvolver para a tomada de decisão justificada e avaliada (3 de 6). Esta ideia de agente de produção de conhecimento, por oposição a consumidor, é explicitamente referida por um professor, mas também rejeitada por outro. Um terceiro respondente refere que assume como

propósito das suas orientações de trabalhos de investigação o contributo para a criação de uma comunidade de investigação de educadores para afirmar o conhecimento profissional destes. Igualmente isolada é a perspectiva de que a investigação na formação de professores é relevante por desenvolver empatia, entendida como ver a perspectiva de outros, crianças e outros profissionais envolvidos na sua educação.

### **Síntese das perspetivas**

O confronto com outros estudos, em contextos em que a investigação é nuclear à forma de conceber a profissão docente, permite destacar algumas ideias fortes desta análise exploratória das perspetivas de alunos e professores de dois dos cursos existentes no contexto português. Nas análises realizadas por Orwehag (2008) e Eklund (2009), na Suécia e na Finlândia, respetivamente, com alunos de formação inicial de professores (não incluindo educação de infância), existiam categorias que apontavam para uma rejeição por partes dos respondentes à ideia de realizar investigação na formação inicial, refletida no título do texto de Orwehag “vou ser um professor, não um investigador!”. No caso dos questionários analisados, a investigação é valorizada pelos alunos e tida como parte do que perspetivam ser a sua profissão, embora a concebiam como algo distante do quotidiano do educador de infância. Esta forma de conceber a investigação como não presente no dia-a-dia é contraditória com o foco colocado na ideia de reflexividade e atitude investigativa, que sugerem uma presença constante na prática. A segunda ideia fortemente associada à investigação, de acesso a conhecimento e domínio do que é estudado para ser ensinado é mais coerente com a ideia de ser algo importante para o educador, mas não presente no seu quotidiano. Uma análise das respostas individualmente poderá esclarecer esta aparente discrepância. Com exceção de algumas respostas marginais, a perspetiva predominante sobre a investigação é de um empreendimento individual, com benefícios para o próprio profissional e seu desempenho.

Procurando confrontar estas perspetivas com a síntese das ideias discutidas na literatura, encontramos ecos das ideias de usar investigação para basear decisões profissionais (através de uma leitura crítica da investigação) (Perrenoud, 1993; Sim-Sim, 2005), assim como de perspetivar o ensino como uma forma de investigação (Elliott, 2009; Stenhouse, 1987), embora explicitando pouco a conceção do ensino. A ideia da prática de investigação como forma de desenvolvimento profissional também se encontra presente.

Para os professores entrevistados, a investigação é central e inseparável da profissão docente, assumindo-se uma atitude investigativa como «ferramenta profissional» e focando-se o seu contributo para o conhecimento profissional em uso, destacando-se particularmente a tomada de decisão. A prevalecente perspetiva individual, centrada no profissional, só é contrariada por uma resposta que abrange uma perspetiva coletiva, procurando a afirmação do conhecimento da profissão.

De ambos os grupos, assinala-se a pouca expressão da ideia de preparar os futuros educadores de infância para colaborar em projetos de investigação que é referida por autores como Perrenoud (1993) e que surge referida nos objetivos dos programas das disciplinas da dimensão investigativa de algumas das instituições de formação analisadas no primeiro estudo (Figueiredo *et al.*, 2009). Ressalta uma relação forte e positiva com a investigação, embora mais próxima de uma abordagem e forma de viver a prática/profissão do que como produção de conhecimento profissional específico, principalmente se o concebermos como recurso para a profissão e não para o indivíduo. São, portanto, pouco presentes perspetivas sobre a investigação como forma de produção do conhecimento profissional específico através do contributo para o corpo de conhecimento que sustenta o ensino, de forma semelhante ao papel dos casos em Direito (Cochran-Smith & Lytle, 2009b; Lunenberg *et al.*, 2007; Zeichner & Noffke, 2001), ou comprometida com o profissionalismo docente, capacitando os professores como profissionais de educação, afirmando o seu estatuto.

Esta análise ecoa com a forma como Roldão (2008) descreveu a fragilidade do conhecimento profissional específico dos docentes, e da sua produção, no interior das próprias comunidades docentes, em contradição com o elevado nível de qualificação académica de que o grupo é portador e a fragilidade da formação de professores – inicial e ao longo do exercício – no que respeita ao apetrechamento com conhecimento profissional e instrumentos da sua construção e uso.

### **Discussão dos resultados em termos de propósitos da investigação na formação de professores**

As perspetivas delimitadas foram analisadas em função do enquadramento teórico que sustenta o estudo: a importância do conhecimento profissional específico e o papel da investigação na sua produção e comunicação. Mas uma possível segunda leitura deriva do contexto de formação inicial em que os dados foram produzidos. A diversidade identificada junto dos professores sugere que diferentes propósitos

conduziram as suas práticas, coexistindo nas orientações realizadas num mesmo ano letivo, num mesmo curso. A experiência dos alunos permitiu a construção de, novamente, um leque diversificado de formas de se relacionar e conceber a investigação. Não sendo a investigação realizada por professores um fenómeno monolítico, a forma como é concebido o seu papel na formação de professores e projetada a sua relevância na profissão influenciam a sua implementação nos processos formativos, criando condições distintas para a construção do seu sentido pelos futuros profissionais e sustentando a construção de competências distintas. Uma discussão apurada sobre os propósitos com que se introduz uma dimensão investigativa e se propõe a prática de investigação na formação inicial emerge desta linha de análise. Esta discussão não é prévia à experiência de investigação e de orientação de investigação nos cursos, realizando-se em trânsito entre o perfil profissional, as características da formação, agora um 2.º ciclo de estudos, e os formatos de investigação e sua relação com características de conhecimento produzido.

O apoio à construção desta formação como projeto (Roldão, 2001) pode ser encontrado na experiência internacional relativa ao professor investigador, mas também em contexto nacional existem experiências consistentes e avaliadas de relação entre investigação e formação. O projeto FOCO (Estrela, Pinto, Silva, Rodrigues, & Pinto, 1991) e o projeto IRA (investigação, reflexão, ação) (Estrela & Estrela, 2001) são exemplos, com casos na educação pré-escolar, de como a investigação pode ser concebida para desenvolver uma atitude investigativa. Mais focados na produção e difusão de conhecimento, o projeto ICR (Investigação para um Currículo Relevante) (Sousa, 2010) e o GT-PA (Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia) (Fernandes & Vieira, 2009; Vieira, 2002) surgem como casos de sucesso em termos de envolvimento de professores em processos de investigação colaborativa.

Num âmbito mais próximo à Educação de Infância, destacam-se as experiências da Associação Criança, “rede de intervenção e de investigação na ação, de reflexão e de formação que integra a equipa universitária, a equipa do terreno, a equipa das estagiárias e, por vezes, a equipa de consultores nacionais e internacionais que colaboram” (Lino, 2005, p. 23) que inclui o apoio a processos de investigação sobre as práticas que foi sendo realizado e divulgado ao longo do tempo (por exemplo, Araújo & Andrade, 2008; Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho & Azevedo, 2001) mas que ganhou maior destaque com o enfoque na pedagogia-em-

participação enquanto perspectiva pedagógica da Associação Criança. Na confluência de duas décadas de intervenção e teorização, essa pedagogia surge associada a vários estudos na linha da investigação praxeológica como conceptualizada por elementos da associação (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012), fortemente apoiada e incentivada nos contextos em que intervém, com base em processos de documentação pedagógica e com recurso a vários instrumentos, com destaque para as escalas de implicação e de bem-estar da criança (Laevers, 2005; Laevers, Vandenbussche, Kog, & Depondt, 1997).

Qualquer destes casos destaca ainda uma segunda dimensão a considerar: a necessidade de caracterizar e analisar que investigação produzimos sobre a formação em investigação e sobre a própria investigação produzida. Tratando-se de processos em desenvolvimento, afirma-se a urgência de processos de aprendizagem a partir da própria prática, construção de conhecimento sobre essa prática através de dispositivos muito próximos dos que queremos estabelecer para os futuros profissionais. Uma dimensão ganha relevância nessa capacidade de produzir conhecimento sobre as nossas próprias práticas: a atenção aos papéis que desempenham os formadores de professores investigadores. As questões éticas que se colocam aos professores investigadores ganham complexidade quando analisamos o papel dos orientadores desses professores (Campbell & Groundwater-Smith, 2007), particularmente em contextos de formação.

## Referências bibliográficas

- Adawi, J., Berglund, A., Ingerman, Å., & Booth, S. (2001, Agosto). On context in phenomenographic research on understanding heat and temperature. Comunicação apresentada na *9th EARLI European Conference for Learning and Instruction*, Friburgo. Disponível em: <http://www.pedu.chalmers.se/shirley/papers/Context.pdf>
- Alarcão, I. (2001). *Compreendendo e construindo a profissão de professor - da história da profissão professor ao histórico profissional de cada professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Araújo, S., & Andrade, F. (2008). Da participação convencional à participação efetiva: um estudo de caso alicerçado na escuta da criança em contexto de educação de infância. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 95-116). Porto: Porto Editora.
- Azevedo, A., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 117-143). Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bowden, J. (1996). Phenomenographic research – Some methodological issues. In G. Dall’Alba, & B. Hasselgren (Eds.), *Reflections on Phenomenography: Toward a Methodology?* (pp. 49–66). Gotemburgo: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Campbell, A., & Groundwater-Smith, S. (Eds.). (2007). *An ethical approach to practitioner research*. Nova Iorque: Routledge.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (Eds.). (1993). *Inside/outside: teacher research and knowledge*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009a). Teacher research as stance. In S. Noffke, & B. Somekh (Eds.), *The SAGE Handbook of Educational Action Research* (pp. 39–49). Londres: SAGE.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009b). *Inquiry as stance. Practitioner research for the next generation*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Comissão Europeia. (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Bruxelas: European Commission, Directorate-General for Education and Culture.
- Diniz-Pereira, J. E., & Zeichner, K. M. (Eds.). (2008). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Eklund, G. (2009). Student teachers' views of the scientific thesis within teacher education in Finland. Comunicação apresentada na *European Conference on Educational Research (ECER)*. Viena, Austria.
- Elliott, J. (2009). Research-based teaching. In S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall, & A. Cribb (Eds.), *Changing Teacher Professionalism: International Trends, Challenges and Ways Forward* (pp. 170-183). Londres: Routledge.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Á. Lima, & J. A. Pacheco (Eds.), *Fazer Investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A., Pinto, M., Silva, I., Rodrigues, A., & Pinto, P. (1991). *Formação de Professores por competências - projecto foco - uma experiência de formação contínua*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Estrela, M. T. (1999). Da (im)possibilidade actual de definir critérios de qualidade da formação de professores. *Psicologia, Educação e Cultura*, 3(1), 9-30.
- Estrela, M. T., & Estrela, A. (Eds.). (2001). *IRA - investigação, reflexão, ação e formação de professores: estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, I. S., & Vieira, F. (2009). GT-PA: imagens com história(s)... de esperança! In F. Vieira, M. A. Moreira, J. L. Silva, & M. do C. Melo (Eds.), *Pedagogia para a Autonomia: reconstruir a esperança na Educação. Atas do 4.º Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia (GTPA)* (pp. 259-273). Braga: Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (CIEEd).
- Figueiredo, M. P., & Roldão, M. C. (2008, fevereiro). Produção de conhecimento centrado nas práticas: perspetivas de formandos de uma licenciatura em educação de infância sobre a investigação. Comunicação apresentada no *1.º Congresso Internacional em Estudos da Criança – Infâncias possíveis, Mundos reais*. Braga: Universidade do Minho.
- Figueiredo, M. P., Roldão, M. C., & Portugal, G. (2009). Perspetivas sobre a relevância da dimensão investigativa para a profissionalidade dos educadores de infância. In G. Portugal (Ed.), *Ideias, Projetos e Inovação no mundo das infâncias: o percurso e a presença de Joaquim Bairrão* (pp. 257-269). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2012). Towards a social science of the social: the contribution of praxeological research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(4), 591-606.
- Krejsler, J. (2005). Professions and their Identities: How to explore professional development among (semi-)professions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(4), 335-357.

- Laevers, F. (Ed.). (2005). *Sics/Zicko. Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument*. Lovaina: Kind & Gezin e Research Centre for Experientel Education.
- Laevers, F., Vandenbussche, E., Kog, M., & Depondt, L. (1997). *A process-oriented child monitoring system for young children*. Lovaina: Centre for Experientel Education.
- Lino, D. (2005). *Da formação escolar à formação em contexto: um percurso de inovação para a reconstrução da pedagogia da infância*. Braga: Universidade do Minho. Tese de Doutoramento.
- Lüdke, M., & Cruz, G. B. (2011). Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica. *Formação docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 3(3), 86-107.
- Lunenberg, M., Ponte, P., & Ven, P. H. (2007). Why Shouldn't Teachers and Teacher Educators Conduct Research on their Own Practices? An Epistemological Exploration. *European Educational Research Journal*, 6(1), 13-24.
- Marton, F. (1981). Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.
- Marton, F. (1988). Phenomenography: exploring different conceptions of reality. In D. M. Fetterman (Ed.), *Qualitative Approaches to Evaluation in Education. The Silent Revolution in Education* (pp. 176–205). Nova Iorque: Praeger.
- Marton, F. (1994). Phenomenography. In T. Husén, & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (pp. 4424-4429). Oxford: Pergamon Press. Vol. 8 (2.<sup>a</sup> ed).
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Miles, M. B., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2.<sup>a</sup> ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Nóvoa, A. (1987). *Le temps des professeurs - analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII-XX siècle)* (Vol. II). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Oliveira-Formosinho, J., & Azevedo, A. (2001). A qualidade no quotidiano do jardim de infância: as experiências de aprendizagem das crianças. In J. Oliveira-Formosinho, & J. Formosinho (Eds.), *Associação Criança - um contexto de formação em contexto* (pp. 181-199). Braga: Livraria Minho.
- Orwehag, M. H. (2008). But I am going to be a teacher, not a researcher! In M. Mattsson, I. Johansson, & B. Sandström (Eds.), *Examining Praxis - Assessment and Knowledge Construction in Teacher Education* (pp. 37–54). Roterdão: Sense Publishers.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage Publications (2.<sup>a</sup> ed.)
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspetivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Rodrigues, M. (2002). *Sociologia das profissões* Oeiras: Celta Editora (2.<sup>a</sup> ed.).
- Roldão, M. C. (1998). Que é ser professor hoje? - a profissionalidade docente revisitada. *Revista da ESES*, nova série, 1, 79-88.
- Roldão, M. C. (2001). A formação como projeto: do plano-mosaico ao currículo como projeto de formação. *Revista portuguesa de formação de professores*, 1, 1-13.
- Roldão, M. C. (2002). A universitarização da formação de educadores de infância e professores do 1.<sup>o</sup> Ciclo - uma leitura de significados. *Infância e educação. Investigação e práticas*, 4, 36-41.

- Roldão, M. C. (2005a). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In L. Alonso, & M. C. Roldão (Eds.), *Ser Professor do 1.º Ciclo: construindo a profissão* (pp. 13-26). Coimbra: Edições Almedina.
- Roldão, M. C. (2005b). Profissionalidade docente e qualidade de ensino - especificidades do ensino superior. Oração de Sapiência, proferida na abertura solene do ano lectivo de 2004-2005, do Instituto Politécnico de Santarém. In Instituto Politécnico de Santarém (Ed.), *Discursos no IPS 2003-2004* (pp. 43-62). Santarém: Instituto Politécnico de Santarém.
- Roldão, M. C. (2005c). Saber educativo e culturas profissionais - contributos para uma construção-desconstrução epistemológica. Conferência apresentada no *VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Castelo Branco.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), 94-181.
- Roldão, M. C. (2008). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. In Ministério da Educação - Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (Ed.), *Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Conferência "Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida"* (pp. 40-50). Lisboa.
- Sim-Sim, I. (2005). A investigação ao serviço de uma educação de qualidade. *Da investigação às práticas - estudos de natureza educacional*, VI(1), 13-22.
- Sousa, F. (2010). A investigação enquanto prática de deliberação curricular: o caso do projeto ICR. *Interações*, 14, 32-56.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata (original publicado em 1985).
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research – Analysis types & Software Tools*. Nova Iorque: The Falmer Press.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva, & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 100-128). Lisboa: Edições Afrontamento.
- Vieira, F. (2002). Learner autonomy and teacher development: a brief introduction to GT-PA as a learning community. In F. Vieira, M. A. Moreira, J. L. Silva, & M. do C. Melo (Eds.), *Pedagogy for Autonomy and English Learning: Proceedings of the Conference of the Working Group-Pedagogy for Autonomy* (pp. 13–24). Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação (CIEd).
- Zeichner, K. M. (2008, Setembro). *Creating third spaces in the education of teachers and educational research*. Conferência de encerramento apresentada na BERA Annual Conference, Edimburgo. Disponível em: <http://www.bera.ac.uk/files/2008/10/bera-intro.pdf>
- Zeichner, K. M., & Noffke, S. (2001). Practitioner research. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 298–330). Washington, DC: AERA, 4.ª ed.

# Formação inicial de professores e educadores: experiências em contexto português



## **ORGANIZADORES**

Gabriela Portugal

Ana Isabel Andrade

Carlota Tomaz

Filomena Martins

Jorge Adelino Costa

Marlene Rocha Migueis

Rui Neves

Rui Marques Vieira

## **FICHA TÉCNICA**

### **TÍTULO**

Formação inicial de professores e educadores: experiências em contexto português

### **COMISSÃO ORGANIZADORA**

Gabriela Portugal  
Ana Isabel Andrade  
Carlota Tomaz  
Filomena Martins  
Jorge Adelino Costa  
Marlene Rocha Migueis  
Rui Neves  
Rui Marques Vieira

### **COMISSÃO CIENTÍFICA**

Alcina Figueiroa – Instituto Piaget  
Amélia Marchão – Escola Superior de Educação de Portalegre  
Ana Coelho – Escola Superior de Educação de Coimbra  
Ana Isabel Andrade – Universidade de Aveiro  
António Cachapuz – Universidade de Aveiro  
António Moreira – Universidade de Aveiro  
António Neto Mendes – Universidade de Aveiro  
Bravo Nico – Universidade de Évora  
Carlota Tomaz – Universidade de Aveiro  
Clara Craveiro – Escola Superior de Educação Paula Frassinetti  
Cristina Sá – Universidade de Aveiro  
Deolinda Ribeiro – Escola Superior de Educação do Porto  
Fátima Paixão – Escola Superior de Educação de Castelo Branco  
Filomena Martins – Universidade de Aveiro  
Francisco Sousa – Universidade de Açores  
Gabriela Portugal – Universidade de Aveiro  
Idália Sá-Chaves – Universidade de Aveiro  
Isabel Alarcão – Universidade de Aveiro  
Isabel P. Martins – Universidade de Aveiro  
João Paulo Balula - Escola Superior de Educação de Viseu  
Jorge Adelino Costa – Universidade de Aveiro  
Leonor Santos – Escola Superior de Educação de Santarém  
Luísa Alonso – Universidade do Minho  
Luísa A. Pereira – Universidade de Aveiro  
Maria do Céu Roldão – Universidade Católica  
Maria Luísa Veiga – Escola Superior de Educação de Coimbra  
Marlene Rocha Migueis – Universidade de Aveiro  
Nilza Costa – Universidade de Aveiro  
Paulo Brazão – Universidade de Madeira  
Rui Marques Vieira – Universidade de Aveiro  
Rui Neves – Universidade de Aveiro  
Teresa Vasconcelos – Escola Superior de Educação de Lisboa

**DESIGN**

Sílvia Gomes, Esperança Martins, Maria João Pinheiro, Alexandra Ribeiro

**EDITORIA**

UA Editora

Universidade de Aveiro

Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia

1.<sup>a</sup> edição – novembro de 2014

**ISBN**

978-972-789-428-4

**CATALOGAÇÃO RECOMENDADA**

Formação inicial de professores e educadores [Recurso eletrónico]: experiências em contexto português / org. Gabriela Portugal... [et al.]. - Aveiro: UA Editora, 2014. - 480 p.

Requisitos do sistema: Adobe Acrobat Reader

ISBN 978-972-789-428-4

Formação inicial de professores // Investigação educacional // Conhecimento profissional // Prática pedagógica // Educação básica

CDU 371.13